

# A noção de contexto na análise do discurso<sup>1</sup>

Branca Telles Ribeiro\*  
Maria das Graças Dias Pereira\*

## Resumo

**N**o artigo a “Noção de Contexto na Análise do Discurso”, Ribeiro e Pereira orientam-se pela pergunta de Erving Goffman “O que está acontecendo aqui e agora?”, para tratar da natureza das informações contextuais importantes na interpretação da situação social. Quem são os nossos interlocutores, de que estão falando, como se colocam frente ao assunto em pauta e como se organiza a interação são informações contextuais que estruturam e constituem as nossas conversas cotidianas. As autoras

<sup>1</sup> A concepção de discurso do presente artigo está vinculada aos trabalhos de Coulthard ([1977]1980, 2000; Coulthard e Ashby, 1996), Goffman (1974, 1981), Gumperz (1982, 1992), Tannen (1984, 1989), Gee (1999), dentre outros. No Brasil, a discussão e aplicação deste viés teórico encontra-se em coletâneas publicadas por Ribeiro e Garcez ([1998]2002), Pereira (2002b), Moita Lopes e Bastos (2002), entre outros.

\* Universidade Federal do Rio de Janeiro.  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

privilegiam a análise micro, local e situacional, mas argumentam que a linha divisória micro/macro dilui-se a partir da própria análise do discurso, que remete também para os traços contextuais provenientes de informações sócio-históricas. O artigo, com foco em interações espontâneas e institucionais, como uma conversa de bar ou uma entrevista médica, direciona-se principalmente a estudantes de graduação.

Palavras-chave: Contexto, Enquadre, Estrutura de participação.

## Introdução<sup>2</sup>

Ao encontrarmos um grupo de conhecidos conversando em um bar, qualquer um de nós capta rapidamente as seguintes informações contextuais: quem são os nossos interlocutores, de que estão falando, como se colocam frente ao assunto em pauta e como se organiza esta conversa. Algumas dessas questões nos são mais salientes (por exemplo, quem tem a palavra no momento e sobre o que fala), enquanto outras carecem de maior reflexão (qual é o tom da conversa e como se organiza este encontro social). É claro que, caso a conversa ocorra em um barzinho na Itália, estaremos também atentos à língua italiana e aos elementos de natureza social e cultural que envolvem a nossa competência sociolinguística para participarmos efetivamente da conversa. Por outro lado, se a nossa conversa ocorrer em circunstâncias bastante específicas, por exemplo, no âmbito de um tribunal no distrito de Bangu, no estado do Rio de Janeiro (uma conversa particular do advogado de defesa para a testemunha), estaremos atentos ao registro linguístico (vocabulário e gramática) utilizado pelos participantes, além de outros quesitos (como se vestem, que gestos fazem, que postura e movimentos de corpo encenam, etc.). Cada uma dessas informações estrutura e constitui as nossas conversas e interações, apontando para o que denominamos correntemente por contexto situacional.

A questão que motiva o sociólogo norte-americano Erving Goffman na interpretação da situação social é uma pergunta bem singela: ao entrar em uma sala de aula ou entabular uma conversa informal entre conhecidos, indaga: “o que está acontecendo aqui e agora?”. Trata-se de uma questão que aponta para dois tipos de indicadores contextuais: o *aqui* direciona a interpretação para o contexto situacional; e o *agora* remete ao momento da interação em curso. A pergunta também representa uma meta-orientação sobre o que é contexto (Goffman, 1974), e, especificamente, o contexto de comunicação. Vejamos o “encontro”, a seguir:

Eva: você não precisa de maquiagem, a beleza vem de dentro

Paula: a beleza é interior, você tem razão é a beleza é interior, a minha santinha.

Eva: é a beleza é interior. a beleza exterior dá só um- um toque pra realçar, para quem ainda não abriu os olhos para sua beleza=

<sup>2</sup> Uma versão mais detalhada deste artigo foi elaborada para publicação no livro *Práticas Discursivas: da Teoria à Ação Social*. Homenagem a Malcolm Coulthard. São Paulo: Editora Contexto. Agradecemos às organizadoras Carmen Rosa Caldas-Coulthard e Leonor Scliar Cabral a permissão para esta primeira impressão.

Paula: =éééé=

Eva: =interior, não é?

Paula: tem toda a razão.

Assim, ao assumirmos a posição de um participante neste encontro, indagamos “de que maneira as pessoas entendem o que está sucedendo nesta interação?” e “como trabalham em termos cognitivos, sociais e interacionais para co-construir o discurso em andamento?”. Conforme a discussão que apresentamos a seguir, veremos que dificilmente poderíamos situar as falas acima relatadas sem outros dados contextuais.

Os dados que utilizamos neste capítulo são de fala espontânea, de contextos institucionais diversos (entrevistas clínicas psiquiátricas, interação em sala de aula, entre outros)<sup>3</sup>. Os segmentos podem envolver ou não situações de mal-entendidos entre os falantes.<sup>4</sup>

Pretendemos, neste artigo, abordar a noção de *contexto* a partir de uma análise sócio-interacional, privilegiando o que vários teóricos denominam de uma análise local, situacional. Argumentaremos, no entanto, que esta linha divisória micro/macro dilui-se a partir da própria análise do discurso, que remete tanto para os traços contextuais provenientes de informações sócio-históricas, como para as informações situacionais ou locais (Gumperz, 1982, 2002; Coulthard e Ashby, 1996; Coulthard, 2000; Gee, 1992, 1999).

## 1 Micro e Macro Contextos no Discurso

Antropólogos, sociólogos e linguístas têm nos fornecido instrumentais teóricos e metodológicos para melhor entendermos o contexto interacional a partir do qual as relações sociais são negociadas, modificadas, confrontadas, dentre outros jogos interacionais. Podemos perceber o contexto de forma *micro*, captando mais especificamente as informações de natureza sócio-interacional que informam uma conversa, ou de forma *macro*, refletindo sobre a visão sócio-histórica e institucional que ancora o discurso. Enquanto participantes em qualquer encontro face a face, nos utilizamos, a todo o momento, de pistas de contextualização (Gumperz, [1982] 2002; 1992; 2002) que nos remetem tanto para informações contextuais a nível micro (sócio-interacional, pessoal) como a nível macro (histórico, institucional).

Vejamos um exemplo de um encontro clínico:

Médica: a senhora nunca tinha feito tratamento em psiquiatria antes? =

Paciente: =não. (1.5) desde '76 que começou isso, doutora. (1.8)

Médica: tem alguém na sua família que tenha um problema parecido com seu?

<sup>3</sup> As convenções de transcrição seguem orientações da Análise da Conversação e da Análise do Discurso (Atkinson & Heritage, 1984: ix-xvi; Tannen, 1989: ix-x; Ribeiro, 1994: 152-3). Ver o anexo.

<sup>4</sup> Agradecemos a Diana Pinto, dentre outras pessoas, por nos ceder alguns dos segmentos aqui analisados.

Paciente: não. (falando baixo) ... teve um irmão.

Médica: é:: que foi que ele teve? lembra do que /acontecia com ele?/  
(alguns turnos mais adiante)

Paciente: é. foi mais ou menos o que eu tenho, não é doutora.

Médica: o que que ele fazia?

Ao investigarmos as informações subjacentes a este encontro, depreendemos inicialmente que se trata de uma entrevista clínica, provavelmente da clínica psiquiátrica. Observamos em nível local o que Coulthard ([1977]1980) aponta como uma seqüência de perguntas e respostas, que constitui o gênero entrevista: a médica indaga e a paciente responde (na seqüência obrigatória de perguntas e respostas, caracterizada pelo esquema P/R/P/R/P/R). Portanto, a estrutura de turno (um pedido de informação seguido de uma resposta) constitui uma das pistas de contextualização que vem a caracterizar a entrevista. A outra pista advém da estrutura tópica do discurso (de que estamos falando) e de quem detém o seu controle. Cabe à médica (seguindo o roteiro proveniente da clínica psiquiátrica) introduzir a referência. Assim, cada fala da médica circunscreve a fala da paciente, que deve ater-se a responder e seguir de perto o referente introduzido anteriormente (“tratamento”, “sua família”, “problema”, “acontecimentos”). Caso a paciente resolva não responder (se ela, por exemplo, resolver cantar) ou responder sem considerar o assunto em pauta (em vez de falar sobre “tratamento” começa a falar sobre um passeio com a família), as suas respostas serão consideradas não satisfatórias e pouco coerentes. A paciente receberá um diagnóstico que possivelmente retratará um quadro psiquiátrico e resultará talvez até em uma internação.

Tal desdobramento nos leva a questões sócio-históricas. Sabemos que uma entrevista psiquiátrica insere-se em uma prática de psiquiatria. Cabe ao médico avaliar e diagnosticar, assim como estabelecer uma rotina de atos terapêuticos (tratamento, medicação). Sabemos também que há práticas mais orientadas para um tratamento clínico, de natureza mais organicista (i.e., biológico, voltado para a caracterização de uma sintomatologia) e outras práticas de orientação mais psicanalíticas, com um tratamento que privilegia a relação médico/paciente.<sup>5</sup> Indagamos, então, “Que tipo de prática e conduta terapêutica orientam a entrevista acima?” “Quais os pressupostos e as suas conseqüências?”. Essas perguntas procuram desvendar o tipo de orientação clínica da médica. Além disso, caso esta entrevista ocorra em um hospital escola, “Que práticas são privilegiadas no discurso desta instituição?” “Esse discurso institucional (cf. Drew & Heritage, 1992) exerce que tipo de poder junto ao discurso da clínica psiquiátrica?”. Ao relacionarmos as informações em nível local discutidas anteriormente (a estrutura de turno e a estrutura de desenvolvimento do tópico) a questões provenientes do discurso institucional, observamos que há pouco espaço para a paciente narrar a sua estória pessoal. Também não ocorrem perguntas por parte da paciente. Os pedidos de

<sup>5</sup> É claro que temos um curto segmento, apenas para ilustrar uma questão. Para maiores detalhes, veja Ribeiro, Costa Lima & Lopes Dantas (2001), entre outros.

informação ou esclarecimento ficam circunscritos à fala da médica. Essa análise nos leva a uma reflexão sobre a constituição de uma prática psiquiátrica inserida em um contexto sócio-histórico – ou seja, podemos inferir, a partir da análise de entrevistas psiquiátricas, o tipo de posicionamento científico da instituição na qual tais práticas são conduzidas.

## 2 Enquadres: Como Construimos e Direcionamos o Contexto Interacional

Freqüentemente, em interações cotidianas, temos a sensação de “perder o pé” na conversa ou de não entender bem o que está se passando no relacionamento com nosso interlocutor. “Esbarramos” em um jeito de falar que nos incomoda ou em um assunto que nos é pouco familiar. Em momentos como esses, de desconforto, procuramos, na medida do possível, renegociar “o que esta acontecendo aqui e agora”. Ou seja, procuramos reconduzir a interação para reequilibrar a situação social. Muitas vezes, nessas circunstâncias, mudamos até mesmo o contexto interacional. Situações como essas indicam que procuramos mudar o *enquadre* do que está acontecendo.

Enquadres constituem a maneira como construímos e sinalizamos o contexto da situação em curso. Interpretar a fala de um amigo enquanto piada (às vezes de mal gosto) ou enquanto um ato comunicativo para ser levado a sério depende de como enquadramos o que está acontecendo. Até as crianças aprendem bem cedo o jogo dos quadres e como funcionam. Vejamos a cena seguinte, que ocorreu entre o avô, o neto de 4 anos e sua mãe, na cidade do Rio de Janeiro.

### Cena 1

Na calçada, antes de entrar no cinema.

Neto: Estou cansado de ser Rafael. Quero trocar de nome.

Vovô, escolhe um nome para mim.

Avô: Henrique.

Neto: Você então vai ser o Márcio.

Avô: Ótimo. Márcio tá ótimo.

Vemos, na Cena 1, o avô e o neto mudando de uma interação “adulto/criança” para uma interação “entre amigos”. O uso e alternância de primeiro nome (Márcio e Henrique) sinalizam a construção do quadre de brincadeira. Nesse novo quadre, a relação avô e neto torna-se pano de fundo, enquanto ambos projetam dois personagens do mundo adulto (ou seja, Márcio e Henrique tornam-se figura).<sup>6</sup> Tal contexto prossegue sem maiores problemas. Segue-se um diálogo entre Henrique e Márcio, típico do que ocorre entre dois amigos:

<sup>6</sup> Bateson ([1972]2002) introduz *enquadre* como um conceito psicológico e de natureza paradoxal. O quadre contém um conjunto de instruções para o(a) ouvinte sobre como entender uma dada mensagem – como a mesma deve ser contextualizada. Indica, portanto, que nenhum enunciado do discurso pode ser compreendido sem fazermos uma referência à metamensagem do quadre.

a entrada no cinema, a pipoca (“Henrique, você quer pipoca?” “Quero, Márcio.”), a escada rolante, a presença da mãe (que também participa da brincadeira, chamando a um e ao outro pelos nomes novos).

Entretanto, quando o avô lança mão do enquadre da brincadeira para justificar socialmente um comportamento adulto inadequado, a resposta da criança é bastante reveladora. Vejamos a cena 2, a seguir, que ocorre no carro, após a sessão no cinema.

### **Cena 2**

Conversando com a filha sobre algum assunto, o pai à certa altura solta um “PORRA!”. Do banco de trás do carro, Rafael grita:

Neto: Mamãe, Vovô disse “Porra”!

Avó: Eu não. Foi o Márcio.

Neto: Eu não quero mais ser o Henrique – grita Rafael (furioso).

Como vimos, Rafael recusa-se a permanecer no enquadre da brincadeira entre amigos (ou seja, recusa manter-se no contexto criado pelo avô) e reenquadra a situação em curso como “não estamos mais de brincadeira”.

O que observamos nas Cenas 1 e 2 representa o jogo típico dos enquadres interacionais. Muda-se o contexto quando modificamos a maneira como intencionamos uma dada mensagem (é de brincadeira? é de ironia? é pra valer?). Muda-se também dependendo do efeito de nossas intenções no outro. Por exemplo, após ouvir a intervenção do avô, Rafael resolve reenquadrar a situação declarando-se fora da brincadeira. Enquanto falantes e ouvintes, estamos sempre atentos aos enquadres – ao nosso modo de falar ou agir. Raramente, no entanto, somos explícitos como Rafael o foi (ao nomear o enquadre “não quero mais ser Henrique”), fala típica de uma criança de 4 anos, em pleno processo de aquisição da competência comunicativa necessária para criar e negociar contextos interacionais. Na fala adulta, permeada por normas de polidez e indiretividade, cada ato comunicativo traz em si *uma mensagem implícita* sobre como entender o que foi dito ou feito.

Os estudos de Tannen (1986, 1990) e Gumperz ([1982] 2002; 1992) ilustram bem o trabalho social e lingüístico dos interagentes em sinalizar como interpretar um dado ato comunicativo. Indagamos secretamente se uma fala (ou interação) é para ser levada a sério ou não. É hostil ou amigável? Está sendo sinalizada direta ou indiretamente? Trata-se de um ato polido ou não? Há uma controvérsia ou há concordância? Trata-se de uma pergunta ou de uma resposta? Querem entreter ou informar? Cada uma dessas questões deve ser analisada levando-se em conta o enquadre interacional, conforme apontam Tannen & Wallat ([1987] 2002).

## **3 Enquadres, Papéis Sociais e Alinhamentos**

Já que uma reflexão sobre contexto leva a tantas indagações, por onde devemos começar nossa análise? Segundo nos relata Coulthard ([1977] 1980), a antropologia e a lingüística – através do campo de estudos denominado de

etnografia da comunicação – elegeram “o evento de fala” para análise, dando ao modelo como um todo a expressão de *SPEAKING* (cf. Hymes, 1972; Pereira, 2002a), cada letra representando um elemento relevante para a análise do contexto. Assim temos *S* para *setting*, cena ou cenário, o termo que qualifica o lugar em termos físicos (por exemplo, uma conversa no Bar Lagoa no Rio de Janeiro) e possivelmente também em termos psicológicos (um lugar percebido pelos participantes como meio barulhento, mas repleto de cariocas e conhecidos bem animados). *P* retrata quem são os participantes (idade, sexo, etnia, classe social, proveniência ... e também seus papéis discursivos enquanto falantes ou ouvintes). *E* indica o propósito de uma dada comunicação (persuadir ou seduzir). *A* refere-se ao ato de comunicação (uma queixa, uma exclamação, uma provocação) ou às seqüências conversacionais que envolvem uma dada interação. *K* representa a chave (em inglês *key*) e traduz-se pelo tom da comunicação; inclui, por exemplo, os aspectos emocionais do discurso, o registro formal/ informal. *I* indica os instrumentos, os meios de comunicação que caracterizam aspectos da fala (ou da escrita) propriamente dita (i.e., o registro utilizado, o dialeto ou, quando pertinente, o idioma). *J* também fornece informações quanto ao tipo de comunicação (i.e., face a face, por escrito, por telégrafo, *e-mail*, música, etc.). *N* capta as normas sócio-culturais, as informações de natureza etnográfica (por exemplo, no Bar Lagoa, temos um encontro de mulheres, então indagamos que pressupostos sócio-culturais caracterizam este grupo? Que normas de produção e de interpretação essas mulheres compartilham?). Finalmente, *G* capta o gênero do discurso (uma conversa informal, uma palestra, uma entrevista, etc.).

Esse modelo nos orienta a representar melhor a situação social/interacional que iremos retratar. Também nos ajuda a descrever as informações sociais e discursivas de nível *macro* e *micro*, anteriormente discutidas. Voltemos então à pergunta: Por onde devemos começar?

Sociólogos (George Mead, Harold Garfinkel, Erving Goffman) assim como psicólogos (Ron Harré, Elliot Mishler) e sociolinguístas (Deborah Tannen, James Gee) optam freqüentemente por dar primazia ao *participante*, àquele que fala ou se posiciona em uma situação interacional. Procuram um olhar de dentro, ou seja, resgatar a perspectiva dos interagentes em um encontro social (Garfinkel, 1967; Goffman, 2002a).

Dessa forma, a noção de papel social (tão detalhada nos estudos sociológicos, i.e., o papel do professor, do médico, da mulher brasileira, do conferencista, etc.) ganha destaque. Nossa abordagem consiste em mostrar como os papéis são construídos através da interação social (cf. Hall, Sarangi & Slembrouck, 1999).<sup>7</sup> Mais especificamente, passamos a observar de que forma a projeção de um papel social (por exemplo, o papel de médica) ganha contornos sutis porém relevantes na interação. Vejamos o exemplo a seguir:

<sup>7</sup> Os autores contrapõem a abordagem de papéis fixos à abordagem de construção social da identidade, em que identidade e papel são construídos através da linguagem e da interação social. Dado o teor e delimitação de nossa discussão neste capítulo, não trataremos da noção de identidade. Assinalamos, no entanto, que os conceitos aqui discutidos (a noção de papel social e de papel discursivo, o alinhamento, o posicionamento, a postura do falante/ouvinte, etc.) constituem a projeção e percepção de identidade(s) dos participantes envolvidos em um encontro social. Para uma discussão detalhada, veja Moita Lopes & Cabral Bastos (2002).

- [acc]
- Médica: =e a senhora só teve um filho por que? ...
- Paciente: 'porque (num deu), 'num tive-, sofri muito,  
[levanta o torso, olha para a médica]  
eu achei o parto uma coisa horrível, a dor, (1.0) não é,  
[abana a cabeça]
- Médica: [concorda com gesto de cabeça e move-se para trás] [sorri]
- Paciente: e de forma que depois então eu fiz tratamento pra não ter  
mais, evita:va.  
[abaixa a cabeça, gesto de cabeça]
- Médica: /ficou com medo de tê filho./=  
[gestos de cabeça concordando]
- Paciente: =é. (1.7)  
[gestos de cabeça concordando]  
porque a dor é horrível, não é doutora. (1.3)
- Médica: [gesto com a cabeça]
- Paciente: /não sei se/ a senhora tem filhos? (2.0)  
[inclina-se para a frente e sorri]
- Médica: /mmm./  
[gesto com a cabeça]
- Paciente: a senhora tem filhos?=  
[inclina-se para a direita e sorri]
- Médica: =/tenho, sim./=  
[inclina-se levemente para frente]
- Paciente: =é, então a senhora sabe que é uma dor horrível,  
não é. a dor do parto é-
- Médica: aí por causa disso, a senhora não quis mais=-  
[levanta o torso, encosta os ombros na cadeira, levanta  
a cabeça, inclina-se um pouco para frente]
- Paciente: =/é, foi, foi/ por isso que eu não quis mais. (1.8)  
[serie de gestos de cabeça, olha para a direita e para baixo,  
longo gesto de cabeça]

Vamos procurar entender este segmento utilizando o modelo de Hymes e concentrando a análise nas participantes (*P*). As informações etnográficas levantadas são as seguintes. De um lado, temos a médica (doutora Edna): uma jovem psiquiatra de 25 anos, classe média, e recém formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); do outro lado, temos a paciente (dona Jurema): uma senhora de 61 anos, classe média-baixa, já na sua quinta internação.<sup>8</sup>

A entrevista foi gravada em videoteipe no Instituto de Psiquiatria da UFRJ para um programa de treinamento dos residentes e médicos do Instituto. Presentes neste encontro temos apenas as duas participantes e a câmera (situada atrás de um espelho protetor). As participantes foram informadas da filmagem. Duas cadeiras foram colocadas de frente para a câmera, de maneira

<sup>8</sup> Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade das participantes.



que cada participante pudesse sentar-se uma ao lado da outra, em diagonal. Dona Jurema está sentada numa cadeira de braço, à direita da médica. Ambas as participantes encontram-se bem próximas fisicamente uma da outra. Há poucos móveis na sala. Retratamos assim, de forma sucinta, as informações sobre a *cena* ou *cenário* – *S*; temos também as informações sobre o *gênero* – *G*. Trata-se de uma entrevista de aproximadamente 18 minutos de duração. A paciente, dona Jurema, havia sido hospitalizada três semanas antes, em crise aguda. Porém, nessa entrevista, dona Jurema já se encontra restabelecida, tendo recebido alta do hospital dois dias depois. De acordo com os prontuários clínicos, a medicação já havia sido suspensa.

A reflexão que segue abaixo procura *destacar os dados contextuais de relevância para a nossa análise*. Ou seja, nem todas as informações dadas *a priori* são relevantes. Elas constituem um pano de fundo, mas podem não emergir neste segmento. O que nos interessa mais de perto é descrever o contexto interacional (ou *os enquadres*) que emerge no segmento mencionado a partir dos vários papéis sociais e discursivos desempenhados pelas duas participantes. Alguns desses papéis são comuns a ambas, pois as duas são mulheres e mães de família; outros papéis divergem: uma das participantes é divorciada (a paciente) enquanto a outra é casada (a médica); e outros papéis são complementares e assimétricos: o papel da médica e o da paciente, o papel de entrevistadora e o de entrevistada, a mulher mais velha e a mulher mais moça. É dentro dessa superposição de papéis sociais e discursivos que os diferentes enquadres interacionais são construídos. Veremos que as informações sobre o tom (*K*) e as normas de interpretação (*M*) compartilhadas por ambas as participantes ancoram a constituição desses papéis e, portanto, dos respectivos enquadres.

A pergunta inicial da médica (o ato de enunciação ou ato comunicativo – *A*) marca uma confrontação (“e a senhora só teve um filho por que?”). Qualquer que seja a resposta, a paciente deverá fornecer uma explicação, pois a pergunta revela uma expectativa cultural frustrada (Tannen, 1993).<sup>9</sup> A pergunta marca um possível confronto e a mudança de postura da médica (inclinando-se para a frente) indica o seu envolvimento com a questão levantada.

Apesar de inicialmente demonstrar dificuldades em articular uma resposta (“porque (num deu)”, “num tive-”), dona Jurema em seguida faz face à médica e responde afirmativamente: “sofri muito”. Neste momento, ela se torna sujeito do discurso: utiliza explicitamente o pronome de primeira pessoa “eu achei o parto uma coisa horrível”, “então, eu fiz tratamento pra não ter mais”, “evitava”.

Os referentes “filho” e “parto” provocam uma mudança no enquadre para uma conversa de “mulher para mulher”. Ao responder, a paciente procura a empatia e a aceitação da sua interlocutora, que, além de médica, também é

<sup>9</sup> Temos um conjunto de pressuposições culturais e interacionais contidas nesta pergunta. Por um lado, num país de tradição católica como o Brasil, é comum encontrarmos famílias com mais de duas crianças. Este tipo de pergunta, portanto, é freqüente, e é formulada por amigos e parentes a casais sem filhos ou com apenas uma criança. A pergunta tem ao menos três significados funcionais: a.) um pedido de informação; b.) uma reclamação; c.) um pedido de ação (tenha mais uma criança). A pressuposição é a de que “tem algo de errado com você”. Por outro lado, nesta entrevista, a médica já sabia do relacionamento difícil de dona Jurema com seu único filho. Sabia também que a paciente havia evitado engravidar após o seu nascimento.

mulher e mãe: “porque a dor é horrível, não é doutora”. A médica responde com um curto aceno de cabeça. Dona Jurema, em seguida, faz uma pergunta e, através dela, reverte a dinâmica dos papéis sociais:

Paciente: /não sei se/ a senhora tem filhos? (2.0) [inclina-se para a frente e sorri]

Médica: /mmm./ [gesto afirmativo com a cabeça]

Paciente: a senhora tem filhos?= [inclina-se na direção da médica e sorri]

Médica: =/tenho, sim./= [inclina-se levemente para frente]

Paciente: =é, então a senhora sabe que é uma dor horrível, não é.

Podemos perceber a dificuldade que a médica tem em responder à paciente. Dona Jurema repete a mesma pergunta duas vezes. Ambas as vezes, a médica responde em voz baixa e de forma sucinta. Não estamos mais no enquadre da entrevista. Quem tem a palavra, o controle do turno e formula a pergunta é a mulher e mãe. Esta mudança no enquadre interacional ilustra também o esforço da paciente na procura de uma relação mais simétrica. Aqui, a paciente consegue inverter os papéis discursivos e sociais prescritos no enquadre da entrevista médica. Dirige-se à médica numa conversa de mulher a mulher.

A médica, no entanto, não se sente a vontade. Em uma entrevista de pesquisa, ao ver este segmento do vídeo, a médica afirmou: “eu também tentei cortar, porque aí ia ficar um bate-papo... então, até é uma tentativa de ser um pouco mais fria na resposta, pra não incentivar”. No final do segmento, podemos observar a médica mudando o foco da pergunta e retomando assim o controle da interação (“e o seu filho, a senhora- é sai sempre com ele ou ele vai na sua casa lhe visitar?”). Doutora Edna retoma o controle da interação ao introduzir um tópico próprio ao seu roteiro de entrevista (parentes e contatos da paciente), redirecionando, desta forma, o contexto de fala para o enquadre da entrevista psiquiátrica.

São esses movimentos sutis, porém relevantes, presentes em qualquer situação interacional, que Goffman ([1981 b] 2002b) denominou de mudanças de *footing*, quando “o alinhamento, ou porte, ou posicionamento, ou postura, ou projeção pessoal do participante está de alguma forma em questão” (p. 113). Trata-se de um *refinamento da noção tradicional de papel social ou papel discursivo*. É o desempenho deste papel – que na realidade não passa de uma abstração – na interação e vida cotidiana. Mudanças de *footing* sinalizam mudanças de enquadre, ou seja, como devemos entender um dado contexto.

Na área da psicologia social, Harré & van Langenhove (1999) denominam estas mudanças de alterações de *posicionamento*. Saliendam o fato de que, em qualquer interação, temos de lidar não apenas com a intenção do falante mas também com o efeito desta sobre o ouvinte – ou seja, como o ouvinte interpreta um ato comunicativo do falante. No segmento anteriormente referido, se formos utilizar a terminologia de Harré e van Langenhove, diríamos que a pergunta da médica posiciona a paciente enquanto devedora (marcado pelo uso do advérbio “só”) e reflexivamente a posiciona (a ela médica) enquanto portadora dos valores culturais apropriados; a resposta da paciente, ao apresentar um outro tipo de

indagação, a posiciona (a ela paciente) enquanto legítima representante da cultura feminina e repositona a médica em situação de simetria. Observamos assim uma discussão subjacente sobre a questão da legitimidade (quem tem direito de avaliar o que é considerado adequado em termos culturais) e do poder.

#### 4 Enquadres e Esquemas de Conhecimento na Interação em Sala de Aula

Em nossas reflexões sobre por onde começar a análise, apresentamos o modelo *SPEAKING*, destacando, entre outros elementos, o ato de comunicação (A) e o gênero do discurso (G). É importante ressaltar, em relação a esses dois elementos, o conteúdo da mensagem e o seu gerenciamento pelos participantes. Qual é a relevância do conteúdo enquanto informação contextual? O conteúdo nos atos de comunicação tem sido tratado de diferentes formas – como idéias veiculadas, tópicos desenvolvidos ou conhecimentos que falantes e ouvintes partilham ou não em suas interações<sup>10</sup>. Couthard ([1977] 1980) já nos chamava a atenção para as diferenças entre a interação na sala de aula e na conversa espontânea, ressaltando que os objetivos principais do discurso pedagógico – ensinar e informar – estariam refletidos na construção do discurso. O tópico discursivo, um componente importante no discurso pedagógico, é escolhido pelo professor, que também controla os subtópicos bem como as digressões e os mal-entendidos. Vejamos o exemplo, a seguir.

- Professora: Aqui olha só! No obituário, quer dizer de pessoas que faleceram ... que morreram.  
Morre, pediatra Reinaldo Delamare. Vou ler aqui rapidinho a notícia sobre ele.  
O mais famoso pediatra brasileiro. Quem sabe o que é pediatra?=  
Douglas: = Eu sei.  
Matheus: Eu... eu tenho pediatra, tia! = [levanta a mão]  
Beatriz: = É um dentista.  
Professora: Hum! Dentista não.  
Matheus: Não, pediatra ele cuida de pessoa. Assim... cuida da pessoa... que... a pessoa tem ai... ai.  
Beatriz: É um médico, né? =  
Professora: É um médico, mas um médico especializado em que tipo de pessoa?  
Douglas: Eu sei.  
Professora: Que cê tá falando?=  
Dislan: = Doente.  
Professora: Pessoa doente, mas que mais? Não pode.. pode não tá doente.

<sup>10</sup> Ver, no modelo de discurso proposto por Schiffrin (1987:25-29), a estrutura ideacional (proposições ou idéias; relações de tópicos) e o estado da informação (organização e gerenciamento do conhecimento e metac conhecimento de falantes/ouvintes).

Francisco: Que machuca... se machucam...[levantando o braço]  
Douglas: Não... não pode... não tem...  
Matheus: Ah pode (inaudível)  
Professora: Pediatra é::: cuida de ... velho?  
Douglas: (inaudível)  
Beatriz: Não... não.  
Douglas: Cuida de adulto.  
Gislan: Cuida.  
Matheus: Cuida.  
Professora: Não::o. Pediatra cuida de CRI-AN-ÇA.

A interação ocorreu em uma turma de alfabetização do Colégio de Aplicação de uma Universidade situada na cidade do Rio de Janeiro.<sup>11</sup> A professora e os alunos (entre 6 e 7 anos de idade) estão em uma atividade de roda, quando sentam-se para comentar notícias de jornal. A professora busca contextualizar a reportagem sobre a morte do pediatra Dr. Lamare para fazer a pergunta “Quem sabe o que é pediatra?”. A pergunta abre a expectativa de uma resposta que explicita o conceito de “pediatra”. A professora, no seu papel de ensinar, utiliza uma estratégia de suscitar um dado esquema de conhecimento junto aos aprendizes. Os alunos deverão revelar, em suas respostas, se detêm ou não o conhecimento esperado. O esquema pergunta/resposta é muito utilizado em sala de aula, como forma de testar/ conduzir a aprendizagem<sup>12</sup>.

As respostas iniciais dos alunos não apresentam o esquema de conhecimento esperado (“Douglas: Eu sei. Matheus: Eu... eu tenho pediatra, tia! Beatriz: É um dentista), indicando que não há conhecimento partilhado em relação ao conceito. A professora, no seu papel de condutora do tópico, prossegue, como em um “jogo de adivinhação”, colocando outras perguntas, seja negando ou complementando informações dadas pelos alunos (“Hum! Dentista não”; “É um médico, mas um médico especializado em que tipo de pessoa?”; “Pessoa doente, mas que mais? Não pode.. pode não tá doente.”), seja dando pistas para o estabelecimento do conceito a partir do preenchimento das lacunas (“Pediatra é::: cuida de ... velho?). Os alunos, embora continuem, em suas respostas, tentando atender às expectativas da professora, não conseguem explicitar o conhecimento esperado. Por fim, a própria professora dá a resposta (“Pediatra cuida de CRI-AN-ÇA.”), pronunciando de forma enfática a palavra “criança”, importante no estabelecimento do conceito.

Podemos verificar que as perguntas da professora, ao conduzirem o tópico para o foco desejado – o de explicitar o que é ser pediatra –, funcionam como pistas na construção do enquadre “aula”. As perguntas, além de funcionarem como estratégia de condução do tópico, revelam seu conhecimento prévio sobre o conceito, seu papel de detentora do saber (“É um médico, mas

<sup>11</sup> Agradecemos à Jonê Carla Baião por nos ter cedido dados de sua pesquisa de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio.

<sup>12</sup> Coracini (1995) faz uma reflexão sobre os tipos de perguntas que surgem em aulas de leitura – perguntas encadeadas, perguntas de múltipla escolha, perguntas com lacunas, perguntas-animação, dentre outras.

um médico especializado em que tipo de pessoa?"; "Pediatra é::: cuida de ... velho?"), enquanto as respostas dos alunos indicam ausência de conhecimento partilhado. Perguntas formuladas a partir de um conhecimento prévio do professor buscam explicitar e/ou testar conhecimentos que se presume que os alunos tenham ou devam ter, revelando um discurso pedagógico centrado nas expectativas da professora<sup>13</sup>. Os esquemas de conhecimento funcionam, junto aos enquadres interacionais, assim como um outro princípio organizador do discurso (cf. Ribeiro, 1991), co-operando na construção do enquadre "aula" que se estabelece na interação.

Veremos, no entanto, que os alunos provocam mudanças no enquadre "aula" e revelam outros esquemas de conhecimento. Vejamos o que ocorre no prosseguimento da interação.

- Beatriz: [levanta a mão]  
Matheus: Eu tenho pediatra. Ôh tia... ôh tia eu também tenho pediatra. Eu sei o que ele usa.  
Ôh tia... ôh tia, eu sei.  
(...)  
Professora: Deixa a Beatriz... que a Beatriz que tava com o braço levantado.  
Beatriz: Quando eu crescer eu vou ser pediatra.  
Professora: Ah é::! Você também quer ser médica de cuidar de criança.  
Júlia: Eu vou ser bombeiro... cabeleireiro, vou ser tudo.  
Bruna: A mesma coisa.  
Matheus: Ôh tia.  
Professora: Fala Matheus  
(...)  
Matheus: Ôh tia, existe mulher bombeira?  
Professora: E espera a sua vez [falando pro Matheus]  
Júlia: Ôh tia, existe mulher bombeira?  
(...)  
Júlia: Existe mulher bombeira?  
Professora: Claro que existe.  
Júlia: Viu?  
(...)  
Professora: Fala Matheus. Matheus, você não queria falar?  
Matheus: [Faz sinal positivo, com a cabeça.]  
Professora: Então fala.  
Matheus: É o médico que bota a gente numa balança assim. Aí pesa a gente.

<sup>13</sup> Esquemas de conhecimento resultam de nossas experiências de vida e são 'arquivados' em nossa memória (Tannen e Wallat, [1987] 2002). O nosso conhecimento de mundo pode ser armazenado em 'blocos' ou modelos cognitivos (cf. Koch & Travaglia, [1990] 2002:60), por exemplo, em nomeações (carnaval, natal), em 'roteiros' de execução de atividades (como utilizar um computador), em *scripts* ritualizados de como agir na sociedade (festa de 15 anos, festa de formatura), em superestruturas ou esquemas textuais (como redigir um artigo para jornal, ou um *e-mail* para um amigo).

Matheus toma o turno para dar sua contribuição no enquadre “aula”, em relação ao conceito de pediatria introduzido pela professora (“Eu sei o que ele usa.”). No entanto, como Bia também havia se candidatado ao turno, a professora dá a palavra à aluna (“Deixa a Beatriz... que a Beatriz que tava com o braço levantado.” É nesse momento que ocorre uma mudança no tópico, quando a aluna manifesta o seu desejo de ser pediatria (“Quando eu crescer eu vou ser Pediatria.”). Essa mudança funciona como pista para a participação de Júlia, que dá continuidade ao tópico introduzido por Bia (“Eu vou ser bombeiro... cabeleireiro, vou ser tudo.”). Instaura-se assim um novo enquadre: o de conversa entre alunos, com mediação da professora, sobre “O que quero ser quando crescer”, com foco nas profissões, que aciona esquemas de conhecimento no mundo de experiências e expectativas dos alunos. A professora dá a palavra a Matheus (“Fala Matheus”), que coloca em dúvida a fala de Júlia (Óh tia, existe mulher bombeira?). Em sua fala, o aluno traz à tona esquemas de conhecimento em relação à diferenciação de gênero na sociedade brasileira – as profissões que podem ou não ser desempenhadas por homens e mulheres na sociedade. Júlia, nesse momento, volta-se para a professora, buscando ratificação de seu conhecimento sobre as profissões (“Óh tia, existe mulher bombeira?”; “Existe mulher bombeira?”). A professora confirma (“Claro que existe”) e dá a palavra novamente a Matheus (“Fala Matheus. Matheus, você não queria falar?”), que aproveita a “deixa” para retornar ao enquadre “aula” e ao desenvolvimento do conceito de pediatria.

Vimos assim que, no fragmento inicial da interação, o formato do discurso em perguntas/respostas e os esquemas de conhecimento nos revelaram um discurso pedagógico centrado no professor. No fragmento seguinte, houve uma mudança contextual para o enquadre ‘conversa entre alunos’ sobre profissões, acionado pelos alunos e por eles co-construído com ratificação da professora, a partir de suas experiências e expectativas, com o posterior retorno ao enquadre “aula”. A dinâmica das participações, no enquadre “conversa entre alunos”, ocorreu em comentários e disputa entre eles, com esquemas de conhecimento de ordem sócio-cultural relativos às diferenciações das profissões de homens e mulheres na sociedade brasileira. Os esquemas de conhecimento assim “interagem e cooperam na produção e na interpretação” do enquadre interacional (cf. Ribeiro, 1991), construindo significados de nível contextual micro, no que se passa no “aqui” e “agora” na sala de aula e refletindo significados do contexto sócio-cultural macro (cf. Gumperz, 1982; 2002; Schiffrin, 1994) da sociedade brasileira em relação ao discurso pedagógico e às diferenças de gênero presentes no mundo de conhecimento dos alunos.

## Conclusão

Nosso objetivo, neste capítulo, consistiu em abordar a noção de contexto do ponto de vista de uma análise discursiva de caráter sócio-interacional. Procuramos demonstrar como as informações contextuais e, sobretudo, nossa interpretação sobre elas, são importantes na construção da mensagem e da metamensagem do que ocorre no *aqui* e no *agora* da interação.

Focalizamos diferentes cenários de interação em contextos espontâneos e institucionais, observando que as informações contextuais são dinâmicas e

tornam-se mais evidentes no jogo e movimento dos enquadres interacionais. Extremamente importantes, na sinalização dos enquadres, são as pistas de contextualização, que nos remetem tanto para traços do contexto local, situacional, quanto para o contexto macro, acionando informações de natureza institucional, cultural e social. Os limites entre contextos micro e macro se diluem na construção dos enquadres.

Percebemos, em nossa análise, que o piso conversacional, evidenciando o formato das contribuições conversacionais dos participantes, funcionou como pista de contextualização de ordem micro e macro nos cenários de interação. O esquema pergunta/resposta, típico do piso conversacional “fala um de cada vez”, que ocorreu na entrevista clínica e na interação em sala de aula, atua no contexto micro, na organização dos atos de comunicação, e informa sobre as relações de assimetria dos participantes nos discursos clínico e pedagógico. Na entrevista clínica, a médica é quem detém o controle do discurso, ao fazer as perguntas. Quando a paciente faz uma pergunta à médica, ela muda os papéis discursivos e sociais, ressaltando a fala de uma mulher mais velha. Nesse novo enquadre, de “conversa entre mulheres”, a paciente redefine as relações de assimetria. Na interação em sala de aula, a professora é quem conduz a interação através de perguntas didáticas e de controle do tópico. No entanto, a ocorrência do piso colaborativo - no qual vários participantes interagem com comentários - sinalizou o enquadre de “conversa sobre profissões”, acionando outros esquemas de conhecimento no mundo de expectativas dos alunos, em um discurso pedagógico marcado por relações de assimetria mais flexíveis.

As estratégias de interação de um dado grupo funcionam como pistas para acionar enquadres, remetendo ao contexto local e ao contexto macro. Uma mudança mais ‘radical’, com cenário criado pelos próprios participantes, ocorreu na interação entre o avô e o neto, que mudaram seus nomes para passarem de uma interação “adulto/criança” para uma “conversa entre amigos”. Quando a brincadeira já não era mais socialmente pertinente (fato salientado pela criança), o menino desfez a brincadeira e retornou ao seu papel anterior.

Pudemos assim verificar a dinâmica da construção do contexto e a sua complexidade nos processos de comunicação e ação social no dia a dia. O jogo figura e fundo - sempre presente na escolha da informação contextual relevante para o *aqui* e *agora* - depende de expectativas dos interlocutores (dos esquemas de conhecimento partilhados ou não) e de seus propósitos no ato de comunicação. A construção de enquadres interacionais, integrando interpretações de natureza micro e macro, revela-se assim um trabalho de ordem cognitiva, social e interacional.

### **Abstract**

This article discusses the notion of context from a sociointeractional perspective. It privileges a local and situated analysis of spontaneous everyday talk as well as institutional discourse. In analyzing talk and interaction, we argue that the micro/macro distinction gets blurred as local and situated information comes embedded in sociological and historical context. Interactive frames convey interpretations pertaining to micro and macro context, revealing the cognitive, social and

interactional work accomplished by participants.  
Key words: context, framing, participation structure

## Referências

- ATKINSON, J. M. & HERITAGE, J. *Structures of social action*. Studies in conversation analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- BATESON, G. Uma Teoria sobre Brincadeira e Fantasia. In: B.T. Ribeiro & P. Garcez (Eds.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola. [1972] 2002. p. 85-105.
- CORACINI, M. J. R. F. Pergunta-resposta na aula de leitura: um jogo de imagens. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1995. p.75-84.
- COULTHARD, M. *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman, [1977] 1980.
- \_\_\_\_\_. (Ed.). *Advances in Spoken Discourse Analysis*. London: Routledge, 1992.
- \_\_\_\_\_. Suppressed Dialogue in a Confession Statement. In: M. Coulthard, J. Cotterill & Frances Rock. (Eds.). *Dialogue Analysis VII: Working with Dialogue*. Tübingen: Niemeyer, 2000. p. 417-424.
- \_\_\_\_\_. & ASHBY, M. C. A Linguistic Description of Doctor/Patient Interviews. In: M. Wadsworth & D. Robinson. (Eds.). *Studies in Everyday Medical Life*. London: Martin Robertson, 1976.
- DAVIES, B. & HARRE, R. Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 20, n. 1, p. 43-63, 1990.
- DREW, P. & J. HERITAGE. (Eds.). *Talk at Work*. Cambridge: Cambridge University Press. 1992.
- GARFINKEL, H. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1967.
- GEE, J. P. *The Social Mind. Language, Ideology, and Social Practice*. New York: Bergin & Garvey, 1992.
- \_\_\_\_\_. *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London: Routledge, 1999.
- GIDDENS, A. *Conversas com Anthony Giddens*. O sentido da modernidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, [1998] 2000.
- GOODWIN, C. & DURANTI, A. Rethinking context: an introduction. In: A. Duranti & C. Goodwin, Charles (Eds.). *Rethinking context*. Language as an interactive phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p.1-42.
- GOFFMAN, E. *Frame analysis*. New York: Harper & Row, 1974.



- \_\_\_\_\_. A Situação Negligenciada. In B.T. Ribeiro e P. Garcez (Eds.) *Sociolinguística Interacional* São Paulo: Loyola. [1981a] 2002a. p. 13-20.
- \_\_\_\_\_. Footing. In: B.T. Ribeiro e P. Garcez. (Eds.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, [1981b] 2002b, p. 107-148.
- GUMPERZ, J. J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- \_\_\_\_\_. Convenções de Contextualização. In: B.T. Ribeiro e P. Garcez (Eds.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola. [1982]2002. p. 149-182.
- \_\_\_\_\_. Contextualization and Understanding. In: A. Duranti e C. Goodwin (Eds.), *Rethinking Context: Language as an interactive phenomenon*. New York: Cambridge University Press. 1992. p. 229-52.
- \_\_\_\_\_. Entrevista com John J. Gumperz. In: Pereira, M.G. (Org.). *Palavra*, n. 8, p.26-35, 2002b.
- \_\_\_\_\_. & HYMES, D. (Eds.). *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.
- HALL, C., SARANGI, S. & SLEMBROUCK, S. The legitimation of the client and the profession: Identities and roles in social work discourse. In: S. Sarangi & C. Roberts (Eds.). *Talk, work and institutional order*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1999. p.293-322.
- HARRÉ, R. & VAN LANGENHOVE, L. *Positioning Theory*. London: Blackwell, 1999.
- HYMES, D. Models of the Interaction of Language and Social Life. In: J. Gumperz & D. Hymes (Eds.). *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972. P. 35-71.
- KOCH, I. V. & TRAVAGLIA, L. C. *Coerência textual*. São Paulo: Contexto, [1990] 2002.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas*. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, São.Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- \_\_\_\_\_. & BASTOS, L.C. (orgs). *Identidades*. Recortes Multi e Interdisciplinares. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- PEREIRA, M. das G. D. Interação professor/aluno e produção de textos: ponto de vista da pesquisa e do ensino. In: D. da Hora & E. Cristiano (Orgs.). *Estudos lingüísticos: realidade brasileira*. João Pessoa: Idéia, 1999. p.141-156.
- \_\_\_\_\_. Introdução. *Palavra*, n. 8, p. 7-25, 2002a.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Palavra*, n. 8, 2002b.
- RIBEIRO, B.T. Papéis e alinhamentos no discurso psicótico. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 20, p. 113-38, jan/jun 1991.
- \_\_\_\_\_. Transcrição e análise: a formatação de entrevistas psiquiátricas. Rio de

Janeiro, *Tempo Brasileiro*, n.17, p.143-154, abr./jun. 1994.

\_\_\_\_\_. COSTA LIMA, C. e LOPES DANTAS, M. T. (Eds.). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: IPUB/CUCA, 2001.

\_\_\_\_\_. & GARCEZ, P. (Eds.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

RUMELHART, D. Schemata: the building blocks of cognition. In: R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980. p. 33-58.

SCHANK, R. C. & ABELSON, R. P. *Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1997.

SCHIFFRIN, D. *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. *Approaches to Discourse*. Cambridge: Blackwell, 1994.

TANNEN, D. *Conversational Style*. Norwood, NJ: Ablex, 1984.

\_\_\_\_\_. *That's not what I meant!* New York: Ballantine, 1986.

\_\_\_\_\_. *Talking voices*. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

\_\_\_\_\_. *You Just Don't Understand*. Women and Men in Conversation. New York: William Morrow and Cia, 1990.

\_\_\_\_\_. (Ed.). *Framing in discourse*. New York: Oxford University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. & WALLAT, C. Enquadres Interativos e Esquemas de Conhecimento em Interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: B.T. Ribeiro e P. Garcez. (Eds.), *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, [1987] 2002. p. 183-214.

## Anexo

### Convenções de Transcrição

...	Pausa de meio ou de um segundo, não cronometrada.
(1.5)	Os números entre parênteses indicam a duração da pausa em décimos de segundo, medida com cronômetro
.	Descida leve sinalizando final do enunciado.
?	Subida rápida sinalizando uma interrogação.
,	Subida leve, sinalizando que mais fala virá.
--	Fragmentação da unidade entonacional antes da conclusão do contorno entonacional projetado.
-	Final projetado da palavra não enunciado.
: ou ::	Alongamentos.

## MAIÚSCULA

_____	Acento forte.
'	Sublinhado indica ênfase.
-	Tom mais alto em início de palavra.
-	Subida de entonação.
-	Descida de entonação
- - - - -	Silabação.
[acc]	Fala acelerada (na linha do enunciado).
/ /	Fala mais baixa.
Repetições	Reduplicação de letra ou sílaba.
( )	Dúvidas, suposições, anotações do analista.
[ ]	Sinalização da comunicação nao-verbal.
eh, ah, oh, ih, hum, ahã, humhum	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
[[	Início do turno simultâneo.
[ ]	Sobreposição de fala localizada.
=	Eloções contíguas, enunciadas sem pausa entre elas.
(...)	Supressão de fragmento transcrito.